

# Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education

ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1084>



## Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda

Flaviana Maria de Oliveira<sup>1</sup>, Roberto Gimenez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Cesário Galeno, 448. São Paulo-SP. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Cidade de São Paulo - UNICID.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [flaju13@yahoo.com.br](mailto:flaju13@yahoo.com.br)

**RESUMO.** Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional, da linha de Formação de Gestores Educacionais, que estuda a educação do campo e a pluralidade existente no contexto escolar, apresentando como produto de intervenção uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa acerca do tema: experiências pedagógicas compartilhadas por professores atuantes em salas multisseriadas no município de Eldorado/SP. Durante o processo de análise do contexto escolar objeto deste trabalho, informações coletadas de entrevistas realizadas junto a professores que atuam em salas multisseriadas foram consideradas para a elaboração da proposta de formação em roda como um espaço de partilha e colaboração, o que, conforme pressuposto, potencializa a interação e o diálogo. Por meio desta pesquisa, argumenta-se que a roda de conversa como proposta para formação docente possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação dos procedimentos da roda e a elaboração de diário, o que pode ser considerado salutar para o desenvolvimento de propostas associadas às demandas de inclusão típicas de escolas do campo.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Roda de Conversa, Escola do Campo.



## Rural Education: a proposal of teacher training for multisseries classes in wheel format

**ABSTRACT.** This article presents a section of the research of professional masters, of the line of Formation of Educational Managers, that studies the education of the countryside and the plurality existing in the school context, presenting like product of intervention a proposal of continuous formation in format of wheel of conversation about of the theme: pedagogical experiences shared by teachers working in multi-series rooms in the municipality of Eldorado/SP. During the process of analysis of the school context object of this work, information collected from interviews with teachers who work in multi-series rooms were considered for the elaboration of the proposal of training in wheel as a space of sharing and collaboration, which, enhances interaction and dialogue. Through this research, it is argued that the talk wheel as a proposal for teacher training makes it possible to learn to record the planning and action of wheel procedures and the preparation of diary, which can be considered salutary for the development of proposals associated with inclusion demands typical of rural schools.

**Keywords:** Continuing Education, Talk Wheel, Rural School.

## Educación del Campo: una propuesta de formación de profesores para clases multiserias en formato de rueda

**RESUMEN.** Este artículo presenta una sección de la investigación de maestros profesionales, de la línea de Formación de Gestores Educativos, que estudia la educación del campo y la pluralidad existente en el contexto escolar, presentando como producto de intervención una propuesta de formación continua en formato de Rueda de conversación sobre el tema: experiencias pedagógicas compartidas por docentes que trabajan en salas de varias series en el municipio de Eldorado/SP. Durante el proceso de análisis del contexto escolar objeto de este trabajo, se consideró la información recabada a partir de entrevistas con docentes que trabajan en salas de series múltiples para la elaboración de la propuesta de capacitación en rueda como espacio de intercambio y colaboración, lo cual, potencia interacción y diálogo. A través de esta investigación, se argumenta que la rueda de prensa como propuesta de formación docente permite aprender a registrar la planificación y la acción de los procedimientos de rueda y la preparación de diario, lo que puede considerarse saludable para el desarrollo de propuestas asociadas a la inclusión demandas típicas de las escuelas rurales.

**Palabras clave:** Formación Continuada, Rueda de Conversación, Escuela del campo.

## Introdução

Reconhecidamente, prevalece o entendimento de que o diálogo é fundamental nos processos de formação do corpo docente, sobretudo em se tratando do desenvolvimento de propostas orientadas à inclusão social (Damiani, 2008).

No presente artigo, é abordada uma proposta de formação de professores da educação do campo em um processo particular: a roda de formação. Segundo Albuquerque e Galiazzi (2011, p. 388),

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Ainda de acordo com as autoras (2011, p. 388): “Quando se organiza um grupo de formação em Rodas, seja esse constituído por alunos, professores em formação ou professores em exercício, a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens”. Nesse cenário, há a possibilidade de contribuir com o dia a dia escolar, quando os próprios professores discutem, essa prática enriquece o exercício docente.

Nessas condições, a possibilidade de se promover a partilha de experiência vivida, saberes e ideias encontradas resultam na percepção de que as dificuldades enfrentadas também são presentes na prática de outros. Logo, esse docente receberá incentivo e sugestões, ou seja, possibilidades de construir conhecimento a partir da reflexão coletiva (Lima, 2011).

Ao se tratar sobre a educação do campo, não é possível deixar de pensar em princípios pedagógicos que compreendam e colaborem com o sujeito do campo e sua especificidade. Para isso, é preciso implementar políticas públicas que fortaleçam o campo e respeitem as diversidades dessa população, para que assim, não seja excluída a parcela campesina que continua marginalizada em relação aos seus direitos à educação.

O Brasil, historicamente, não discutiu e pouco contribuiu na elaboração de políticas públicas para a população campesina. Por meio dos registros históricos, é possível perceber o descaso com que a educação do campo é tratada. O estudo da trajetória da educação do campo indica que há muito que se fazer para reparar a falta de políticas públicas que contemplem o campo em suas

especificidades. Em especial, documentos oficiais apontam para a esta fragilidade ao destacarem que

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (INEP, 2007, p. 10).

Tendo essa problematização embasada em documentos oficiais, procurou-se, na sequência, refletir sobre alguns aspectos que cercam a educação do campo, como as classes multisseriadas que, em geral, correspondem a uma especificidade da educação do campo. A seguir é apresentado o conceito de classes multisseriadas proposto por Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunirem em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados

para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar amplo de forma articulada que considere essas classes multisseriadas, no qual os direitos à educação dessa população do campo com salas nessa modalidade sejam caracterizados por condições de acesso e permanência, equivalentes, conforme preconiza a LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso I – igualdade de condições para o acesso e a permanência.

Outro aspecto a ser abordado no texto, que nos levou a estudar a temática, é a formação continuada. Ao estudarmos as particularidades da educação do campo, com o propósito de atender aos apontamentos da pesquisa do mestrado profissional, os resultados parciais nos levaram a dedicar esforços à proposta de formação continuada em formato de roda de formação com a possibilidade de gerar como produto um diário de formação em roda.

Para ampliar esta discussão, nos apoiamos em Mendes et. al. (2014), que abordam, na perspectiva da inclusão escolar, que a formação deve se basear em princípios da indissociabilidade de teoria e prática em um contexto de reflexão sobre a vivência dos professores em sala de aula,

com apoio técnico num processo de formação colaborativo.

Assim, o desafio que se coloca é no sentido de realmente se estabelecer um trabalho colaborativo entre todos, uma vez que os professores e demais profissionais envolvidos, via de regra, não possuem formação específica para esse tipo de atuação. Este é um desafio atual para a Educação Especial: produzir conhecimento voltado para a formação e a prática dos profissionais que atuam na escola, de modo a aprimorar as respostas que eles fornecem às diversidades dos alunos (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014, p. 104).

Em especial, este pode ser considerado um desafio, sobretudo ao se considerar que os modelos de formação de professores não têm atendido às suas efetivas demandas dos contextos profissionais (Gimenez & Silva, 2014). Para esses autores, isto aconteceria em razão dos currículos serem caracterizados por grande fragmentação, falta de visão sistêmica e partirem de uma concepção linear, muito focada no conteúdo em detrimento de se orientarem pela resolução de problemas. Vale ressaltar que esta condição corresponderia a um dos principais fatores responsáveis pelo abandono da carreira docente (Esteves, 1992; Lapo & Bueno, 2003; Chaves, 2014).

Assim, ao se levar em conta a necessidade de se encontrar possibilidades

ao processo de formação, entende-se que o emprego de propostas menos conteudistas e mais centradas nos dilemas típicos dos contextos de formação profissional dos professores sejam interessantes (Wiske, Gardner, Perkins & Perrone, 2009).

Sem sombra de dúvida, uma das alternativas para fazer frente a esta realidade corresponde ao desenvolvimento de projetos para a formação de professores que tragam a oportunidade de troca de experiências relacionadas aos seus dilemas profissionais. Este compartilhamento teria como ponto de partida problemáticas disparadoras de debate e desencadeadoras de um pensamento complexo (Thurler, 2007). Neste caso, uma dos caminhos corresponderia à formação em roda.

Lima (2011, p. 77) postula sobre a formação em roda: “O processo de formação quando assumido em Rodas de Formação se configura como um espaço/tempo que pressupõe a responsabilização de cada um pelo seu processo formativo, sem desconsiderar o Outro”. Nesse formato, a proposta se adequa ao formato de formação continuada para os professores em sala multisseriada.

A fim de colaborar com o debate sobre a pesquisa de educação do campo e formação continuada, propiciando uma reflexão a despeito da temática, educação do campo e formação em roda, este estudo

tomou como base aporte de alguns autores como Caldart (2011), Arroyo (2011), Molina (2008), Hage (2010), Freire (1987), Albuquerque e Galiuzzi (2011), Warschauer (2001), entre outros que contribuem para a compreensão da educação do campo e a formação continuada docente em roda.

Embora o foco do estudo não seja a formação continuada dos professores, não é possível deixar de destacar a importância dela na prática pedagógica em sala de aula. A formação continuada tem um papel fundamental ao promover um momento em que o docente reconstrói seu conhecimento, tem a oportunidade de problematizar, por meio de trocas de experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica.

### **Traçado metodológico**

A pesquisa aconteceu no município de Eldorado, interior de São Paulo e orientou-se por meio da abordagem qualitativa, a qual é caracterizada pela possibilidade de conhecer a realidade do estudo. À vista disso, baseando-nos na afirmação de Bicudo, consideramos que “a busca é pela qualidade, tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse

passível de ser observado”. (Bicudo, 2011, p. 17).

A pesquisa participante foi utilizada como meio de investigação no presente estudo. Para Engel (2000), ela constitui um instrumento ideal para relacionar o pesquisador e a sua prática, visto que “desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula”. Logo, ainda segundo Engel, “no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (Engel, 2000, p. 184).

Em face ao exposto, fundamentalmente, a proposta para esta pesquisa correspondeu à realização de um estudo de caso qualitativo, a fim de que pudessem ser observados e analisados os possíveis aspectos referentes aos possíveis impactos de um programa de formação em roda. Foram sujeitos de pesquisa, seis professores atuantes em salas multisseriadas e levantadas informações acerca do seu perfil, tais como, formação continuada, mecanismos preferidos de avaliação, bem como, suas práticas e concepções pedagógicas.

Após o levantamento das informações, organizou-se um programa de formação em roda, que foi organizado em três momentos, cada qual com 1h e 40 minutos de duração. De modo geral, as rodas de conversa tiveram como disparadores a leitura de textos sobre salas multisseriadas e suas alternativas, estudos de caso, vídeos e dinâmicas de grupo. Em seguida, aconteciam as trocas de experiências dos docentes acerca dos problemas levantados. Finalmente, os resultados de todas as trocas foram registrados num diário de bordo.

A proposta também envolveu a produção de um diário sobre a formação de professores, advindo do processo de organização formativa em roda. Em especial esta iniciativa partiu da necessidade de se formalizar o registro desse processo. O pressuposto foi o de que uma roda de formação possibilitaria, a partir da elaboração do diário pelos próprios participantes, uma ação que personificaria a roda de formação como produto final de ação junto ao corpo docente. De acordo com Warschauer (2001, p. 185), “a escrita da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas”.

### **Educação do campo: algumas considerações**

Ao discutirmos a educação do campo, destacamos os avanços em termos de reconhecimento legal, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, aprovadas pela resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, constituindo-se em um marco na educação brasileira. Anteriormente, seu processo educacional atendia a interesses de empresas que exploravam o sujeito do campo. Contudo, o referido documento traz consigo reivindicações que há muito tempo eram solicitadas pela comunidade do campo.

Pereira (2010), ao discutir qualidade na educação, leva-nos a refletir sobre dimensões pedagógicas, compromissos, valorização profissional, adequação de conteúdo à realidade, valorização de experiência do aluno etc.; além de dimensões físicas, como: recursos disponíveis, manutenção, limpeza e instalação, entre outros.

A questão também foi contemplada na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica. Em seus princípios, as diretrizes sinalizam a educação do campo como inerente à realidade do local na qual está



inserida, vinculando as propostas pedagógicas às suas diversidades, por exemplo, diversidade cultural, de geração, social, política, étnica e de gênero. Além disso, pressupõem a elaboração de políticas que respeitem as peculiaridades do campo, reconhecendo sua necessidade na construção do sujeito de direito que habita o campo. Por exemplo, na concepção de Magalhães (2011, p. 85),

Os sujeitos sociais que lutam pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação do Campo coletivamente com os sujeitos do Campo. Educação que tenha, nos princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo direito a ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura hegemônica, entretanto, que não se silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Sendo assim, o campo luta para que sua educação seja consolidada e para que tenha garantido, em seus princípios gerais, o direito dessa população marginalizada, por um sistema público com políticas que se orientem pelos seus saberes e sua cultura, não silenciando seus conhecimentos e suas lutas. Pereira (2010) nos leva a refletir que, a despeito de falta de investimento nas escolas de campo, essa é uma realidade viva. Conforme este

mesmo autor, por mais que se negue essa educação, por meio de carências de instalações, falta de recursos e currículos inadequados, ela ainda sobrevive. Observa-se que: “A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável” (INEP, 2007, p. 19).

A educação desacompanhada de outros elementos não muda a sociedade, mas corresponde a um dos principais mecanismos de transformação. A educação aportada nos anseios da comunidade na qual está inserida explicita os valores desta, seus desejos, entre outras questões que devem ser consideradas, pois são fundamentais essas experiências na concepção do campo como espaço social. Conforme aponta o texto (INEP, 2007, p.8):

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos.

No ano de 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, tendo o apoio da UNICEF, UNESCO, entre outros, debateu-

se acerca do processo que o campo estava vivenciando e, também, da educação oferecida a essa população, bem como as articulações em movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, ligadas a um novo modelo de desenvolvimento do campo (Caldart, 2002).

Considerando a identidade cultural local e o conceito de educação rural, o qual não mais expressa os anseios dessa comunidade que entende como parte de si a cultura campesina, outra perspectiva é incorporada, que de acordo com a nova concepção, dá um novo olhar para a população campesina, considerando todas suas especificidades.

A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INEP, 2007, p. 8).

A expressão educação do campo, e não educação rural proporciona novos significados e, conforme utilizada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica tem em sua concepção vários aspectos do campo contemplados, como: ribeirinhos, caiçaras, pecuária, espaços de florestas, entre outros, que incorporam

vários significados próprios da produção e condição humana de ações, além de intervenções nesses espaços:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC, 2002, p. 237).

A educação do campo no contexto educacional apresenta grande diversidade, portanto as políticas públicas devem ser formuladas considerando esta dimensão no processo ensino-aprendizagem orientando um projeto a partir de uma visão emancipatória e de superação contra uma educação instrumentalizadora (Arroyo, Caldart & Molina, 2011).

Contudo, cumpre ressaltar que não é possível dizer que a “educação rural” tenha desaparecido, mas sim que ainda existe com todas as suas mazelas e caminhamos em direção a um movimento com caráter relativamente inovador, de “educação do campo”, o qual ainda se consolida em passos lentos.

Além disso, os desafios enfrentados pela educação do campo não são substancialmente diferentes daqueles pela educação em geral, uma vez que o contexto educacional brasileiro ainda é predominantemente empregado por uma cultura hegemônica (Saviani, 2008),

ancorada no poderio econômico e pautada em princípios e diretrizes típicas de uma comunidade branca, masculina e privilegiada economicamente.

### **A realidade da sala multisseriada**

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), as salas multisseriadas atendem alunos matriculados em diferentes séries em uma mesma sala de aula com único professor, o qual deve respeitar cada série e nível de escolaridade. Os docentes de classes multisseriadas enfrentam dificuldades da própria docência presentes nas salas urbanas, porém em proporções maiores, pois fazem intervenções pedagógicas em uma sala com diferentes séries e faixas etárias em um mesmo local e horário.

Conforme relatam Azevedo e Queiroz (2010, p. 63), “Outro agravante corresponde ao ambiente escolar, muitas vezes improvisado atípico para um espaço escolar que requer condições pedagógicas adequadas ao processo ensino-aprendizagem”. Ainda com base em aspectos de carências nessas classes INEP (2007, p. 25) apontam:

No entanto, o quadro atual revela as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física

e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando os apontamentos acima, as escolas do campo e sua educação heterogênea levam professores e gestores a lidarem com o desafio de enfrentar uma realidade carente de projetos que incorporem suas especificidades.

Dessa forma, a lógica de aprender vai além da organização e deve ser revisada. Essa particularidade do município (salas multisseriadas) constitui uma realidade que necessita de políticas educacionais que compreendam a vida do campo. A educação deve ser repensada, pois os formatos adotados em escolas urbanas seriadas não acompanham a aprendizagem dos alunos com essa diversidade. Além disso, lembra-nos Arroyo (2010) que respeitar os processos de aprendizagem por tempos humanos vai além da lógica seriada multisseriada. Para o autor, trata-se da Lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários.

Diante dos desafios descritos acima, professores demonstram muitas dificuldades em trabalhar com essa diversidade característica das escolas de campo, uma vez que enfrentam desafios

similares aos apresentados em uma sala urbana, mas em proporções maiores. Logo, sua formação é colocada à prova. Para Freire (1996, p. 92): “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Esse pensamento vem ao encontro da necessidade do professor de estar em constante formação, isto é, um professor atento à sua formação tem embasamento para lidar com os desafios postos em sala de aula.

Pensando nesta perspectiva, Gimenez e Silva (2014) trazem para o debate algumas considerações em torno de princípios a serem considerados em programas de formação docente, nos quais indicam aspectos como reconhecimento de saberes docentes, desenvolvimento de uma prática reflexiva, promoção da emancipação intelectual e formação continuada focada na prática, com um olhar voltado à profissionalização.

Entretanto, o professor em uma escola do campo tem seu desafio aumentado ao trabalhar em salas multisseriadas. Para Janata e Hanhaia (2015), uma classe multisseriada é a organização de uma sala de alunos com diferentes idades e tempos pedagógicos

(série/ano) agrupados sob a responsabilidade de um único docente.

Segundo Santos e Moura (2016) outro fator a ser observado em relação à multisseriação, é a dificuldade na dinâmica do fazer docente, pois as concepções que influenciam a formação docente são fortemente influenciadas pela seriação. Em parte isto aconteceria pelo fato das concepções que norteiam a escola partirem de uma concepção linear de conhecimento, identificada pela existência pré-requisitos de conteúdos (Gimenez & Silva, 2014). Esta condição contribuiria para deixar precário o processo pedagógico, aumentando o fracasso escolar e a exclusão da população do campo. Neste contexto, as classes multisseriadas evidenciam a necessidade de desenvolver uma formação docente que considere as especificidades presentes nessas turmas.

As questões apresentadas reforçam a necessidade de uma formação pautada nessa realidade. Além disso, particularidades típicas dos municípios distantes dos grandes centros urbanos apontam para uma dificuldade docente em lidar com essa heterogeneidade presente nessas salas e sinalizaram a falta de formação que contemple essas especificidades.

Em face dessas constatações, assume-se a necessidade de um modelo de

formação que respeite a especificidade do campo e que não necessariamente tomem como base os modelos da cidade, o que corresponderia a uma falta do devido zelo com a escola e a população do campo. Em linhas gerais, embora ainda prevaleça no modelo atual esta falta de atenção, existe uma resistência que sempre busca possibilidades e que, de acordo com Arroyo (2010, p. 15), “A experiência das classes multisseriadas têm muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente”.

Cumprе destacar que as dificuldades impostas pelos contextos das salas multisseriadas contribuem para mascarar pontos frágeis dos programas de formação de professores. Em linhas gerais, aponta-se que o fracasso escolar evidenciado junto ao corpo discente deve-se à heterogeneidade dos grupos. Uma série de trabalhos de pesquisa realizados em países como o Brasil, Uruguai e Argentina, bem como, em países da Europa que também se defrontam com esta realidade, indicam que esta problemática estaria ancorada em dificuldades na base da formação dos docentes. Recentemente, Barbosa & Rosset (2017) ressaltaram uma série de avanços e uma gradual consolidação da educação do campo na América latina. Esses avanços são caracterizados pela ruptura das barreiras locais e regionais e pelo

estabelecimento de um diálogo orientado às aprendizagens e movimentos sociais. Contudo, reconhece-se que muitas das dificuldades evidenciadas ainda dependem de se revisitar a formação atribuída aos professores.

Isto posto, iniciou-se uma reflexão sobre as demandas efetivas sobre a formação de professores na cidade de Eldorado/SP. Em especial, almejou-se uma proposta de formação em roda a qual teve como ponto de partida apontamentos realizados pelos próprios professores acerca de seus dilemas cotidianos e sobre as possíveis contribuições dos colegas mais experientes para a resolução de seus problemas.

### **Proposta de formação do professor em roda**

Na perspectiva da educação do campo, a formação continuada deve ser voltada aos interesses sociais, culturais e econômicos dos povos que habitam o campo, acolhendo suas diferentes histórias, conforme Batista e Costa (2010). Já segundo Freire (2008, p. 14):

É neste sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, e por não dizer também, da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres, assunto de que saio e a que volto com

o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.

A formação vai muito além do puro e simples treino de alguma habilidade, e o educado deve ter clareza disso. O ato de formar é uma ação que exige responsabilidade ética, sendo esta de natureza humana (Freire, 2008).

Como já fora abordado anteriormente, a proposta de formação em roda tem por objetivo atender à demanda de formação continuada dos docentes que atuam em salas multisseriadas. A expectativa em relação à formação em roda é a oportunidade de “formar-se ao formar” nesse processo, ao discutirmos sobre a formação de professores educadores em Roda, há uma experiência que pode ser recriada e reinventada em outros contextos (Albuquerque & Galiazzi, 2011).

À vista disso, Freire (1987) sinaliza que, na teoria dialógica de ação, os sujeitos se encontram para juntos transformarem o mundo em colaboração. Assim, ainda de acordo com Freire (1987, p. 96), “não há, portanto, na teoria dialógica de ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que encontram a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

O entendimento é o de que é necessário superar o individualismo pelo acolhimento de posturas e modos de vida

mais coletivos, apoiados em experiências de docentes que socializam condutas no propósito de somarem com práticas pedagógicas de outros professores, que também buscam o sucesso de seus alunos em salas multisseriadas.

Trazemos Albuquerque e Galiazzi (2011, p. 388) que nos dizem que:

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Warschauer (2001) chama-nos atenção para a partilha de experiências quando afirma que o movimento de partilhar é aquele que promove a distribuição, seja de informação, do saber-fazer ou das experiências. Assim sendo, entende-se que seja fundamental promover espaços de estudo, de aprendizagens compartilhadas e que considerem o saber docente real e indicado pelo grupo de docentes, almejando um momento de reflexão coletiva.

Ainda em consonância com Warschauer (2001), defender a formação de professores por meio de momentos de partilha entre os pares no espaço escolar, não exclui os pesquisadores, que seriam também o suporte teórico necessário a todo

o processo, dando embasamento às rodas de conversas, alimentando as práticas docentes.

## Resultados e discussão

Os resultados apresentados referem-se ao processo de reflexão sobre o exercício da docência nas escolas do campo; bem como à elaboração de uma proposta de intervenção. Ela correspondeu a uma formação em roda e resultou na materialização dos resultados em um diário coletivo, baseado nos registros do processo de formação. A construção do referencial teórico apoiou-se em pesquisa bibliográfica, artigos, entre outros, com referência nos autores: Freire (1996), Caldart (2011), Molina (2008), Hage (2010), Arroyo (2011), Tardif (2002) e Warschauer (2002), entre outros.

A proposta de formação em roda de conversa teve como propósito atender aos apontamentos dos professores da rede do município de Eldorado que participaram da pesquisa. Em geral, os docentes participantes da pesquisa, em seu total de seis, sinalizaram que as formações atuais não contemplam as necessidades pedagógicas apresentadas em uma sala multisseriada. Mais especificamente, os mesmos identificaram que no início não eram identificadas ações sistematizadas de

apoio aos professores, o que resultava num sentimento de isolamento. Isto pode ser constatado pela argumentação do professor

*Na minha época...nem falavam em multisseriada...foi na prática mesmo, ouvindo os colegas e tentando criar métodos para me ajudar (P2, 2º/3º ano).*

Além disso, identificou-se também que, informalmente, os próprios professores buscavam alguma forma de cooperar e de se organizar. Este fator foi considerando marcante na fala do professor 2.

*La atrás.... quando eu comecei.. foi uma amiga que foi me dando uns toques de como funcionava a sala multisseriada, pois a gente fica isolada e sem ninguém para apoiar a gente com as dúvidas do pedagógico, mas eu tive sorte de ser acolhida por ela que tinha muito mais tempo com sala multisseriada e facilitou muito minha prática em sala de aula (P2, 2º/3º ano).*

Todos eles também revelaram que um dos pontos aspectos positivos presentes em suas práticas foi a orientação de colegas mais experientes. Ao se propor a formação continuada em formato de roda, pretendeu-se considerar esses dois aspectos, pensando em uma alternativa de formação e legitimando o que já acontecia, promovendo um momento de troca de experiências, isto é, partilha de boas práticas.

Evidenciou-se ainda que, a interação com colegas mais experientes é de suma importância. Outro aspecto abordado pelos docentes foi que se sentiram mais apropriados do projeto, uma vez que a heterogeneidade das turmas, entre outras questões inviabilizaria orientar um programa de formação com base nos preceitos das escolas urbanas. Em outras palavras, parece existir no grupo um sentimento de apropriação em relação ao projeto pedagógico e uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno, bem como, o quanto isto é importante para dignificar o professor.

*Boa vontade e querer que seus alunos aprendam... e dizer: eu dou conta e meus alunos dão conta...tem que trabalhar sua auto estima e a auto estima dos alunos (P3, 1º/2º/3º ano).*

A ideia de apropriação em relação à proposta, inexoravelmente, está sintonizada com uma intervenção que implica numa ruptura com o modelo tradicional e que conduz a uma reflexão sobre as finalidades do projeto como um todo.

Esses dados corroboram as premissas que nos levam a refletir sobre a necessidade de insubordinação ao modelo seriado urbano. Assim, como propõe Hage (2011), discutir o enfrentamento de problemas que envolvam as classes

multisseriadas implica em desenvolver uma intervenção sem recorrer à implantação de modelos de realidades urbanas, assumindo a heterogeneidade presente nas turmas.

Ao construir preposições que envolvam o sujeito do campo e classes multisseriadas, Hage (2011) aponta que esta disposição:

*Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas, e refletindo sobre as experiências que não se efetivaram adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escolas (Hage, 2011, p. 108).*

De modo geral, os participantes, entenderam que o programa de formação foi desenvolvido de uma forma acolhedora, a qual levou em conta os apontamentos dos professores e as suas respectivas experiências docentes. Cumpre ressaltar ainda, o reconhecimento de que as ações de formação devam ser mesmo baseadas em discussões sobre os contextos cotidianos. Esta reflexão pode ser percebida a partir da análise das impressões do professor 1.

*Em minha opinião, as capacitações voltadas às séries multisseriadas teriam que ser voltadas às ações, para melhorar a prática em sala de*



*aula, como divisão do tempo, estratégias para administrar diferentes matérias de cada aluno, plano de aula elaborado aproximando-se de temas e assuntos semelhantes, iguais... ou que seja, sequência de currículo, um número mínimo de alunos. Falta de tempo na escola para socializar com os colegas das mesmas séries e elaborar conteúdos (P1, 1º/2º, 3º ano.*

Ao mesmo tempo, os professores entendem a necessidade de que mudanças estruturais aconteçam como um todo na própria instituição escolar. Tais mudanças envolveriam a gestão dos tempos e espaços e a própria organização dos planos de ensino dos docentes.

O formato adotado possibilitou a partilha, pois a bagagem profissional de professores mais experientes foi de muita valia em sua prática. Para elucidar essa questão, Tardif (2002, p. 113) explica que: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de sua tarefa cotidiana”.

Ao trazer essa questão da experiência docente que aborde os desafios dos professores em salas multisseriadas e a formação continuada que entenda a realidade do campo, a pesquisa apresentou a possibilidade de refletir sobre essas experiências e de alguma forma partilhá-las por meio de um referencial que leve em conta os depoimentos que ilustram uma

prática tão rica em um trabalho de troca de experiência, que sai da informalidade e passa para um registro (diário coletivo), ganhando o notório reconhecimento. De acordo com Araújo e Guarnieri (2010), estratégias permanentes de interação entre os docentes são formas de capacitação dos professores em serviço.

Tardif (2002) defende, ainda, que o saber do professor é heterogêneo, isto é, diversificado e que envolve o próprio exercício do trabalho, não se reduzindo a uma fonte só, mas a diversas, provenientes de variadas fontes, ao postular “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (Tardif, 2002, p. 16).

A formação docente não tem uma única fonte e o processo de formação é imprescindível na prática do professor. Os docentes não podem parar de buscar novos saberes para a sua profissão, estudarem teorias novas e relacioná-las à sua prática construída dia a dia, uma vez que não se pode pensar um profissional pronto sem a troca de experiência nesse processo contínuo de formação. De acordo com Caldart (2011, p. 120), a escola é um espaço de formação humana:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores, muito mais do que

apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar.

Os professores devem se perceber como sujeitos de formação e transformação social, entendendo a escola como um espaço de formação humana, não somente um local de educação formal, mas um local que compreende o ser humano em suas diversas dimensões como um ser reflexivo. Conforme Perrenoud (2002) refletindo sobre a prática docente, realizamos uma ampla análise por fatores como família, cultura, prazeres e desprazeres, enfim, sobre nossa própria história.

### **Considerações Finais**

De modo geral, o trabalho organizado por meio de rodas de conversa parece ter sido bastante efetivo no processo de formação de professores para o trabalho com salas multisseriadas, visto que os mesmos se sentiram acolhidos, bem como, perceberam a importância da troca de experiências. Além disso, os professores novatos sentiram-se mais seguros diante da oportunidade de trocar experiências com outros mais antigos.

Em parte, as contribuições desta proposta de formação são percebidas por

meio de argumentos acerca da apropriação do projeto pedagógico, distanciando-se de uma realidade típica da escola urbana, bem como, a partir da possibilidade de intensificar com docentes mais experientes.

Cumprir destacar que, em parte, o sucesso de um programa de formação baseado em roda de conversa depende fundamentalmente de um importante tema disparador, o qual deve contribuir para o estabelecimento de sentido e significado às práticas dos professores, bem como, devem vir acompanhados de um registro sistemático dos resultados das discussões, o que configura, além de um material para possíveis futuras pesquisas e compartilhamentos, mais um recurso importante de reflexão acerca da sua prática.

Finalmente, entende-se que a roda de conversa corresponde a um importante mecanismo de suporte à formação docente para o trabalho com salas multisseriadas, sobretudo ao se considerar que os programas de formação voltados à educação do campo, partem de uma concepção de formação urbana e de um paradigma linear, o qual, efetivamente não atende às demandas de contextos de inclusão social.

## Referências

- Albuquerque, F. M., & Galiazzi, M. C. (2011). A formação de professores em rodas de formação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(231), 386-398.
- Arroyo, M., Caldart, R. & Molina, M. F. (2011). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. (2010). Escola: terra de direito. In Rocha, M., Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 9-15). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Araujo, N., & Guarnieri, M. (2010). A proposta pedagógica da escola ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classe multisseriada em Mato Grosso. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Azevedo, M. A., & Queiroz, M. A. (2010). Política de educação a partir dos anos 1990 e trabalho docente em escolas multisseriadas: experiência em município de Rio Grande do Norte. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-70). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barbosa, L. P., & Rosset, P. M. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Práxis Educacional*, 13(26), 22-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2819>
- Batista, M. S., & Costa, L. (2010). Plantando educação do campo em escolas de assentamento rural através do tema gerador. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 251-253). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteira. *Educação*, 3(1), 60-81.
- Chaves, S. (2014). Apagão docente. *Ensino Superior*, 16(184), 213-224.
- Damiani, M. (2008). Entendendo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31(1), 213-230. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.
- Esteves, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Engel, G. (2000). Pesquisa - ação. *Educar*, 16(1), 181-191. Recuperado de: [http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu\\_engel.pdf](http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu_engel.pdf)
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gimenez, R., & Silva, M. (2014). A formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. *Revist@ Ambiente educação*, 7(2), 268-76.
- Janata, N. E., & Aianhai, E. M. (2015). Escolas/multisseriadas do campo: reflexão para a formação docente. *Educação e Realidade*, 40(3) 685-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). Brasília, DF.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. (2003) O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de*

*Pesquisa* 4(118), 65-88. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742003000100004&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000100004&nrm=iso). Acesso em: 02 fev. 2014

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Lima, C. (2011). O diário em roda, roda em movimento: *formar-se ao formar professores no PROEJA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Magalhães, L. (2010). A Lei nº 10.639/03 na educação do campo: garantindo direitos a educação do campo. In Rocha, M., & Hage, S. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 85-92). Belo Horizonte, MG: Autentica.

Mendes, E., Vilaronga, C., & Zerbato, A. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Paulo, SP: EdFSCAR.

Molina, M., & Freitas, H. (2011). Avanços e desafios na educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 11-14.

Molina, M., & Freitas, H. (2006). *Educação do campo e pesquisa: questão para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do desenvolvimento agrário.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote.

Pereira, A. (2010). Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In Rocha, M., & Hage, M. (Orgs.). *Escola de direito reinventando a*

*escola multisseriada* (pp. 85-95). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

*Resolução 36/2002 do Conselho Nacional de Educação*. (2002, 9 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da República.

Santos, F., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas. In Rocha, M., & Hage, M. (Org.). *Escola de direito reinventando a escola multisseriada* (pp. 181-192). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Saviani, D. (2008). Teorias contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação* 10(2), 11-28.

Tardif, M. (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In Candau, V. (Org.). *X Endipe, didática, currículo e saberes escolares* (pp. 112-128). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Thurler, M. G. (2007). *Inovar no interior da escolar*. Porto Alegre: GrupoMed.

Warschauer, C. (2001). *Rodas em redes: oportunidades formativas na Scola e fora dela*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Wiske, M. S., Gardner, H., Perkins, D., & Perrone, V. (2007). *O ensino para a compreensão: a pesquisa na prática*. Porto Alegre: Grupo A.

Ximenes, R., & Colares, M. L. S. (2013). Organização do espaço e do tempo escolas em classe multisseriada: na contramão da legislação. *Revista Histedbr on line*, 13(1), 90-98. Recuperado de: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/04/2018

Aprovado em: 09/07/2018

Publicado em: 07/12 /2018

Received on April 23th, 2018

Accepted on July 09th, 2018

Published on December 07th, 2018

**Contribuições no artigo:** Os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Flaviana Maria de Oliveira



<http://orcid.org/0000-0003-4427-8859>

Roberto Gimenez



<http://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, F. M., & Gimenez, R. (2018). Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1084-1104. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>

ABNT

OLIVEIRA, F. M.; GIMENEZ, R. Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1084-1104-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1084>